



Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage

Lucile Cadet, Marion Tellier

► To cite this version:

Lucile Cadet, Marion Tellier. Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. Les Cahiers Théodile, 2007, 7, pp.67-80. hal-00378851

HAL Id: hal-00378851

<https://hal.science/hal-00378851>

Submitted on 27 Apr 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CADET (L.) & TELLIER (M.) (2007) « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. » in *Les cahiers de Théodile* N°7, pp. 67-80

Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage

*Lucile Cadet (IUFM Nord-Pas de Calais-Theodile)
Marion Tellier (Université Paris 7-ARP)*

INTRODUCTION

Depuis les années 70, certains gestualistes et didacticiens nord-américains et européens s'intéressent aux manifestations non verbales dans la relation pédagogique en particulier en classe de langue et l'intérêt pour cette question est actuellement grandissant.¹

En didactique des langues, la problématique du geste a été abordée sous différents angles et porte généralement sur l'activité non verbale de l'apprenant, sur la gestualité de l'enseignant, et, dans une autre perspective, sur le geste en tant que contenu culturel.

L'analyse de l'activité non verbale des apprenants intéresse actuellement un certain nombre de chercheurs comme, par exemple, M. Gullberg (1998) qui a étudié les gestes en tant que stratégie compensatoire de communication ou encore G. Stam (2002) qui travaille sur les gestes coverbaux en langue cible et le développement d'une interlangue gestuelle.

Du côté des gestes de l'enseignant, il existe essentiellement des études descriptives (B. Pavelin, 2002 ; A. Lazaraton, 2004). De rares études tentent d'évaluer l'impact du geste pédagogique sur l'apprentissage et plus particulièrement sur la compréhension (D. Sime, 2001 ; M. Tellier, 2004) et sur la mémorisation de la langue cible par les apprenants. Deux chercheuses, à notre connaissance, ont réalisé des études expérimentales sur le rôle de la gestuelle de l'enseignant sur la mémorisation : L. Quinn Allen (1995) qui s'intéresse aux expressions idiomatiques apprises par de jeunes adultes et M. Tellier (2005 et à paraître) qui travaille autour de la mémorisation et de la compréhension du lexique par de jeunes enfants. Enfin, des chercheurs comme L. Wylie, 1977, G. Calbris et J. Montredon, 1986, G. Calbris et L. Porcher, 1989 – pour la didactique du FLE – et E. Hauge 1998 – pour l'EFL² – proposent des descriptions de gestes propres à la langue-culture cible (gestes culturels ou *emblèmes*³) et en dégagent des perspectives didactiques. Tous s'accordent à penser que l'enseignement/apprentissage des emblèmes est indispensable pour acquérir une véritable compétence de communication en L2.

Comme nous pouvons le constater, toutes ces études mettent en valeur l'importance du geste dans l'enseignement des langues mais elles envisagent rarement la réflexion sur le geste au sein de la formation de l'enseignant de langue. De la même façon, si les enseignements dispensés dans les cursus de formation traitent du caractère communicatif du geste, ils négligent bien souvent et son aspect culturel et son impact pédagogique.

C'est donc à ces aspects que nous consacrerons cet article qui tentera de mettre au jour la façon dont les futurs enseignants perçoivent le geste pédagogique. A cette fin, nous nous appuierons sur un corpus de journaux de bord d'apprentissage qui sera étudié à partir des outils

¹ Témoin le programme du dernier colloque de l'ISGS 2005 (International Society of Gesture Studies) qui consacre une part plus qu'importante au geste dans l'enseignement.

² FLE : Français Langue Étrangère et EFL : English as a Foreign Language ou Anglais Langue Étrangère.

³ Les *emblèmes* (P. Ekman et W. Friesen, 1969) aussi appelés *quasi-linguistiques* (J. Cosnier, 1982) sont des gestes conventionnels qui traduisent des expressions idiomatiques. Ils peuvent accompagner l'expression verbale ou la remplacer. En français par exemple, l'expression « mon œil ! » peut être exprimée verbalement et/ou gestuellement par un geste de pointage (ou *déictique*) vers l'œil de l'émetteur.

de l'analyse de contenu. Nous nous inscrivons ensuite dans une perspective de recherche-action pour envisager une série de propositions pour l'intégration d'une réflexion sur la gestualité dans le cadre de la formation initiale des enseignants de langue.

I. LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE : UN CORPUS ORIGINAL

1. *Qu'est-ce que le journal d'apprentissage ?*

En Mention FLE⁴, comme dans de nombreuses formations à l'enseignement des langues, les étudiants qui se destinent à devenir enseignants de français langue étrangère ont à faire l'apprentissage d'une langue nouvelle et à tenir un journal d'apprentissage. Basé sur *l'observation de classe*, *l'auto-observation* et *l'introspection*, le journal d'apprentissage, dans lequel les étudiants consignent leur expérience d'apprentissage, notent leurs observations, leurs réflexions, leurs réactions face à la langue nouvelle, vise à leur faire prendre conscience de leur pratique apprenante et à leur faire expliciter leurs démarches d'apprentissage. Il s'agit donc d'initier une réflexion sur l'apprentissage des langues en général à partir d'une expérience personnelle d'apprentissage et l'on peut de ce fait considérer que proposer une expérience comme celle-ci tend à respecter le principe selon lequel la formation des enseignants de langue doit avant tout être « centrée sur l'apprentissage » (R. Porquier et E. Wagner, 1984). Le journal d'apprentissage est actuellement utilisé comme outil de formation professionnelle privilégié dans presque toutes les Mentions FLE (P. Martinez, 1994 ; B. Grandcolas et M.-Th. Vasseur, 1999). Toutefois, la pratique et l'organisation de l'activité *journal d'apprentissage* et l'appellation même de *journal d'apprentissage* ne sont pas homogénéisées et diffèrent d'une université à l'autre voire, au sein d'une même institution, d'un enseignant à l'autre (L. Cadet, 2004b). Il semble que les contraintes imposées aux étudiants et le lieu même dans lequel les journaux d'apprentissage sont produits ont une influence sur la réalisation du travail et sur la façon dont les étudiants appréhendent et vivent l'activité. Par conséquent, les journaux d'apprentissage peuvent être considérés comme indissociables du contexte institutionnel et du dispositif dans lequel ils s'inscrivent et duquel ils se nourrissent.

2. *Intérêts et limites du journal d'apprentissage comme support pour l'étude*

Dans le champ des études sur la gestuelle de l'enseignant, le choix d'un corpus de journaux d'apprentissage comme objet d'observation est nouveau, voire inattendu. En effet, en règle générale, les travaux qui s'intéressent aux gestes pédagogiques s'appuient principalement sur des observations *in vivo* effectuées par le chercheur dans une classe (M. A. Barnett, 1983 ; T. A. Antes, 1996), sur des corpus vidéo recueillis en classe (B. Pavelin, 2002) ou de manière expérimentale (M. Tellier 2004 et 2005). L'analyse des gestes de l'enseignant se fait alors à travers le regard du chercheur qui décrit les manifestations non verbales dans l'acte pédagogique de transmission. C'est donc le chercheur qui relève les gestes, les classe, parfois même leur donne un sens. Les études dans lesquelles on demande aux apprenants d'analyser les gestes de l'enseignant sont plus rares mais nous semblent tout à fait pertinentes dans la mesure où elles nous permettent d'explorer, de l'intérieur, la manière dont les apprenants perçoivent, ressentent et utilisent les gestes de l'enseignant. On peut ainsi mentionner le travail de D. Sime (2001) qui, après avoir filmé des séances de cours d'anglais langue étrangère, a demandé à des apprenants adultes de visionner les enregistrements et de commenter les gestes de l'enseignante. L'étude montre que certains gestes sont mal interprétés, parfois même non compris des étudiants⁵. De la même façon, M. Tellier

⁴ La Mention FLE est une option rattachée à certaines Licences de Langues Vivantes, Lettres Modernes et Sciences du Langage. Elle constitue la première étape de formation des étudiants qui envisagent de devenir enseignants de français auprès de publics étrangers. Au moment où nous écrivons ces lignes, la Mention FLE est toujours proposée dans les universités qui n'ont pas encore appliqué la réforme européenne LMD (Licence, Master, Doctorat ; voir l'arrêté du 23 avril 2002).

⁵ L'exemple le plus parlant de ce travail est celui dans lequel l'enseignante essaie d'expliquer que les films étrangers peuvent être en version originale sous-titrée ou doublés. Pour expliquer « doublé », elle mime une bouche avec sa main droite qu'elle place près de son visage. Un étudiant japonais participant à l'expérience est dérouté par ce geste et explique qu'il signifie

(2004 et à paraître) a montré que même s'ils sont d'une aide considérable pour la compréhension, certains gestes d'adultes peuvent être mal interprétés par de jeunes enfants dans une situation d'apprentissage précoce de langue étrangère⁶.

Travailler à partir de journaux d'apprentissage nous situe à la confluence de ces recherches. En effet, ceci devrait nous permettre de voir comment, en fonction de leur double statut, des apprenants de langue engagés dans un cursus professionnalisant à l'enseignement du FLE abordent la question du geste pédagogique.

3. Présentation du corpus d'étude

Notre corpus d'étude est constitué d'une vingtaine de journaux d'apprentissage de russe, de hongrois et de vietnamien rédigés par les étudiants de Licence Mention FLE de l'université Paris 7-Denis Diderot à l'issue du premier semestre de l'année universitaire 2004-2005. Dans le contexte spécifique de cette université, les étudiants ont la possibilité de suivre des cours de langue selon deux modalités. Ils peuvent soit rejoindre un cours spécifiquement organisé pour la Mention FLE – c'est le cas notamment du cours de hongrois et de russe – soit intégrer un cours de langue qui fait partie intégrante d'un autre cursus – le cours de vietnamien n'est pas réservé aux étudiants de Mention, il s'agit en réalité de l'un des cours obligatoire du Deug de vietnamien. Dans ces conditions, la mise en place de l'activité journal d'apprentissage est confiée à l'enseignante de didactique qui est également chargée de la correction et de l'évaluation de chaque journal. Pour guider la réflexion des étudiants ainsi que la rédaction du journal, elle a établi une grille d'observation qui dirige le regard des étudiants sur l'apprentissage de la langue étrangère mais aussi et plus particulièrement sur l'enseignant de langue et les stratégies auxquelles il recourt. En effet, pour les étudiants de ce cursus, le cours d'initiation à la langue nouvelle constitue aussi une première observation de classe. De ce fait, l'objectif de l'enseignante de didactique n'est pas seulement de focaliser leur regard sur l'apprentissage en lui-même mais il est aussi de les sensibiliser à la problématique de l'enseignement.

La grille d'observation sur laquelle les étudiants s'appuient peut être définie comme une grille thématique et prescriptive. En effet, les étudiants sont amenés à traiter les quatre thèmes proposés dans la grille et leur journal d'apprentissage doit respecter l'ordre d'apparition de toutes les rubriques : observation de la classe, observation de l'enseignant et de sa pédagogie, remarques et impressions concernant l'apprentissage, réflexions linguistiques sur la langue-cible et enfin, réflexions sur le rôle de cette expérience au sein de la formation.

Comme on peut le constater, la grille d'observation ne porte pas sur la problématique particulière du geste pédagogique mais, dans la mesure où elle traite de l'ensemble de l'acte d'enseignement/apprentissage, elle aborde aussi la gestuelle de l'enseignant. C'est donc à l'intérieur de la deuxième rubrique que le regard et la réflexion des étudiants ont été dirigés vers cette problématique à partir de la question suivante :

L'enseignant utilise-t-il des mimiques faciales, gestes ou mimes ? Donnez des exemples. Cela vous a-t-il aidé ? Pour la compréhension ? Pour la mémorisation ?

C'est à partir des réponses données par les étudiants à cette question que nous procéderons à l'analyse et que nous tenterons de montrer comment ils perçoivent le geste pédagogique. L'initiation à une langue nouvelle doit permettre aux étudiants de confronter les éléments vus en cours à l'expérimentation personnelle afin de faire le lien entre théorie et pratique. Nous tenons toutefois à signaler que, dans l'analyse d'un tel corpus, il est parfois difficile de distinguer le témoignage d'une expérience personnelle d'apprentissage de la répétition massive du cours

« stupide » au Japon, ce qui montre bien que certains gestes, très marqués culturellement, peuvent induire l'apprenant en erreur.

⁶ Au cours d'une expérimentation dans laquelle des enfants de 5 ans devaient identifier des gestes d'adultes, le mime de l'action « boire » réalisé avec la main représentant une bouteille et dont le goulot est le pouce, a été interprété comme étant « sucer son pouce » par la moitié des jeunes sujets. (M. Tellier, 2004 et à paraître)

théorique de didactique. L'enseignante de didactique qui a évalué les journaux d'apprentissage et qui est aussi une des auteures de cet article a parfois relevé des remarques qui tenaient plus de la reprise du cours que de la description d'une expérience vécue. Ceci pourrait être rapproché de ce que nous appellerons, sur le modèle du « paradoxe de l'observateur » développé dans les années 70 par W. Labov, le « paradoxe du lecteur ». En effet, la figure de l'enseignant-destinataire du journal d'apprentissage exerce une influence sur le contenu du journal et nous ne devons pas oublier qu'un rédacteur tel qu'un étudiant de licence va adapter son discours en fonction des attentes de l'enseignant qu'elles soient réelles ou supposées (L. Cadet, 2004 a et b).

II. PERCEPTION, RECEPTION ET DESCRIPTION DU GESTE PEDAGOGIQUE

Avant de commencer l'analyse, rappelons que les étudiants devaient choisir entre une initiation au vietnamien, au hongrois ou au russe et que ces enseignements étaient dirigés par des professeurs différents. En effet, comme l'ont déjà souligné G. Calbris et L. Porcher (1989), chaque individu a développé une gestuelle spécifique en lien avec son origine sociale et culturelle et avec sa personnalité. Ceci pourrait expliquer la diversité des remarques des étudiants concernant les gestes des enseignants. Toutefois, à la lecture des journaux d'apprentissage, un nouveau constat s'impose. La perception de la gestuelle des enseignants diffère souvent d'un étudiant à l'autre, et ce, considérablement, au sein d'une même classe.

1. *Des perceptions différentes*

Ainsi dans V2 et V3⁷ et dans R2 et R5, on remarque que même s'ils ont partagé la même expérience, les étudiants n'ont pas toujours une perception identique du geste pédagogique. Là où les uns voient une multitude de manifestations non verbales, les autres n'en relèvent pas ou peu. En tout cas, ils ne leur accordent pas la même place dans leur apprentissage et par conséquent dans leur journal :

- **V2-** « **Aucune mimique faciale ou mime** n'ont été utilisés lors des séances. »
- **V3-** « Le professeur **utilise beaucoup de mimiques faciales et de gestes** pour nous permettre de mieux percevoir la tonalité et le rythme de la langue. »

Ceci nous renvoie à la notion de « profil » d'apprenant et suggère que chaque individu appréhende différemment les divers supports pédagogiques en fonction de sa modalité (kinesthésique, visuelle, auditive) d'apprentissage privilégiée (H. Trocmé-Fabre, 1987).

2. *Quel impact sur l'apprentissage ?*

Ainsi dans la classe, l'information est transmise par le biais d'une multitude de supports concomitants et complémentaires qui sont saisis différemment par chaque apprenant. Le geste doit être considéré comme un de ces supports. Il peut être ou non explicitement repéré comme aide tant pour la compréhension que pour la mémorisation et, par voie de conséquence, pour l'apprentissage (R2, R6).

- **R2-** « L'enseignante utilisait **beaucoup de gestes pour la compréhension du vocabulaire** lorsque ce dernier était donné sans l'appui du manuel (...). **Cela aidait beaucoup pour à la compréhension mais également à la mémorisation des formules.** En effet, dès que je recherchais la forme de la question ou de la réponse, **je revoyais le geste.** »
- **R6-** « Cela m'a aidé à comprendre à peu près ce qu'elle voulait nous dire, mais **ses gestes ne m'ont pas aidé à mémoriser.** »

⁷ Après avoir été classés de manière aléatoire, de 1 à 8 pour le vietnamien, de 1 à 6 pour le hongrois et de 1 à 9 pour le russe, les journaux ont été codés comme suit : vietnamien 1= V1 et ainsi de suite, hongrois 1= H1 et ainsi de suite, russe 1= R1 et ainsi de suite.

En outre, on peut émettre l'hypothèse que la gestuelle pédagogique s'adapte aux particularités de chaque langue pour, supposément, en faciliter la transmission. Ainsi par exemple, dans la majorité des journaux de vietnamien, on constate que l'enseignante observée a élaboré une gestuelle spécifique pour l'enseignement/apprentissage des tons. Comme le montre l'exemple suivant (V6), entre les apprenants et l'enseignante s'élabore un code gestuel commun : à chaque ton correspond un mouvement de la main sur lequel les étudiants s'appuient pour identifier, mémoriser et/ou produire le ton adéquat.

- **V6-** « Pour le travail des tons, elle faisait **de grands gestes pour montrer** à quel moment il fallait **s'arrêter ou, au contraire, accentuer**. Cela ressemblait à **un travail de chef d'orchestre** ».

Dans cet exemple, le geste pédagogique, parce qu'il est connu de tous (explicité, acquis) fonctionne comme une aide pour l'apprenant à la fois pour la compréhension et pour la production des tons dans la classe, ce qui n'est pas toujours le cas.

3. Evaluation de la pédagogie du geste

En effet, d'autres extraits montrent que l'enseignant n'a pas toujours une bonne maîtrise et une bonne utilisation de sa gestuelle qui peut rester obscure aux apprenants. Ainsi, dans l'exemple suivant (R4), on constate que l'enseignante utilise des gestes déictiques (*id* : des gestes de pointage) vagues ce qui entrave la bonne compréhension au lieu de la faciliter. Cette difficulté est accrue ici par le fait que les deux items lexicaux désignés sont des paires minimales :

- **R4- « Pointer l'objet est une bonne chose** lorsque les deux objets sont réellement différents et/ou éloignés : par exemple porte/fenêtre. Mais lorsque l'enseignante indiquait tout d'abord « table » puis « chaise », il s'agissait selon moi du même objet car elle indiquait **la même direction** et, lors de la première leçon, **il m'était difficile de bien faire la différence entre [styl] et [stol]** ».

Tout en pouvant être une aide à la compréhension, le geste pédagogique peut aussi avoir un impact sur la mémorisation. Toutefois, à la lumière du corpus, on perçoit une importante variation de la portée du geste sur le processus de mémorisation.

- **R3-** « Elle a souvent utilisé des gestes simples comme pointer du doigt ou toucher des objets de la classe : une fenêtre, une table, une chaise... **ces gestes m'ont permis de comprendre immédiatement le sens de ces mots sans avoir recours à la traduction**. D'autre part, ils **ajoutent un aspect très visuel et concret à la mémorisation du vocabulaire**. (...) lorsqu'il m'a fallu réutiliser ce vocabulaire, **je « revoyais » dans mon esprit les gestes de l'enseignante** : pointer la fenêtre, toucher une table, déplacer une chaise, etc. **L'association du geste et de l'objet concret à un mot rend la mémorisation beaucoup plus aisée** car la forme linguistique est associée à un contenu concret. »
- **R6-** « Cela m'a aidé à comprendre à peu près ce qu'elle voulait nous dire, mais **ses gestes ne m'ont pas aidé à mémoriser**. »

Comme le révèlent les extraits cités, c'est parce que les apprenants n'ont pas tous la même perception du geste et parce qu'ils n'utilisent pas de la même façon le support gestuel qu'il existe une grande variété dans leur témoignage.

4. Définir le geste pédagogique : une tâche complexe

A ces deux facteurs, nous pouvons en ajouter un troisième : les apprenants ne construisent pas la même définition de la notion de geste pédagogique ce qui les amène à observer des manifestations non verbales différentes et peu ciblées. Certes, ils relèvent des gestes d'information mais sont moins attentifs aux gestes de gestion de la classe (deux exemples sur la totalité du corpus qui portent sur l'animation de la classe et la distribution des tours de parole) et aux gestes d'évaluation (une seule occurrence en R8).

L'étude des témoignages révèle également que les étudiants ne mettent pas toujours sous l'appellation « geste », les mêmes manifestations non verbales. Ainsi, certains se focalisent sur les mouvements des mains, d'autres sur les mimiques faciales des émotions, d'autres encore sur les postures... certains même font état de manifestations gestuelles qui ne sont pas pédagogiquement pertinentes, comme dans l'extrait issu de R8 :

- **R8-** « Les seuls gestes et mimiques que nous pouvions déceler aux cours suivants étaient involontaires et plus représentatifs de la démotivation et du découragement que d'un support didactique. »

Cet extrait met en évidence le fait que la notion de geste pédagogique est encore abstraite pour les apprenants et qu'il convient en formation d'en donner une définition claire et apte à les guider dans l'observation et dans l'analyse.

III. QUELLES PROPOSITIONS POUR INTEGRER LE GP A LA FORMATION ?

1. Gestes et gestes pédagogiques : définitions

Le geste est au cœur des études de la communication non verbale qui comprend : « [...] des gestes, des postures, [...] des orientations du corps, [...] des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire [...] des organisations d'objets, [...] des rapports de distance, entre les individus, grâce auxquels une information est émise. » (J. Corraze, 1983 :13). Elle comprend donc des éléments relevant à la fois de la proxémie et de la kinésie. Les différentes recherches qui s'intéressent à la gestuelle la situent toujours dans une situation de communication de la vie quotidienne. Dans la présente recherche, nous nous intéressons aux gestes produits dans une situation de communication spécifique, la classe de langue, où l'enjeu d'enseignement/apprentissage influence et modifie les comportements non verbaux. Il faut également souligner que la gestuelle est partie intégrante du comportement professionnel de l'enseignant que certains considèrent comme un « gesticulateur » au sens noble du terme dans la mesure où le recours aux gestes, qu'il soit volontaire ou non, est toujours « fonctionnel » (G. Calbris et L. Porcher, 1989 : 20). Dans la classe de langue, on peut distinguer deux types de gestes, gestes à enseigner *vs* gestes pour enseigner. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, peuvent apparaître des gestes culturels (ou emblèmes) qu'il nous semble important d'enseigner en tant que composantes à part entière de la langue-culture cible. La méconnaissance de ces gestes peut être un obstacle à la compréhension et au bon déroulement de la communication exolingue (R. Porquier, 1994). Un autre type de geste qui recouvre une toute autre fonction dans la classe est le *geste pédagogique*. Il est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants). Une précision s'impose quant à ce dernier point : l'enseignant natif incarne la langue-culture qu'il enseigne et véhicule une représentation du comportement non verbal qui y correspond. En effet, il utilise spontanément les emblèmes de sa langue première. En revanche, dans le cas de l'enseignant non natif qui partage avec ses apprenants la même langue première, on pourra constater une utilisation pédagogique de gestes culturels de la langue maternelle pour transmettre la langue cible. Par exemple, le transfert par un enseignant d'anglais d'origine française du geste conventionnel qui signifie « c'est rasoir » (caresses de l'os de la mâchoire avec le dos des doigts) qu'il associe à l'expression en anglais « It's boring ». Sa signification étant partagée par tous, le geste culturel en langue source devient alors un geste pédagogique en langue cible, il n'est pas adapté à la langue cible mais agit comme facilitateur d'accès au sens.

Le geste pédagogique peut remplir des fonctions différentes : transmettre la langue, gérer la classe (les interactions et les activités) et évaluer les productions des apprenants.

Il prend donc des formes et remplit des fonctions beaucoup plus variées que celles qui ont été mentionnées par les étudiants dans leur journal d'apprentissage. Ce qui tendrait à montrer que

les étudiants n'ont pas conscience de l'impact du geste sur le processus d'enseignement/apprentissage et ne l'envisagent pas comme une composante à part entière de l'interaction didactique.

2. Intérêt du geste dans la formation professionnelle

A notre connaissance, la réflexion et l'analyse autour du comportement non verbal de l'enseignant (gestes, postures, mimiques, utilisation et occupation de l'espace) ainsi que le travail sur la relation entre corps et supports pédagogiques ne tiennent que peu de place dans le cadre des formations professionnelles à l'enseignement. Sur ce dernier aspect, C. Tagliante (1994 : 63) soulève, par exemple, la question du tableau « L'enseignant ne peut pas imaginer la classe sans écrire ou dessiner [au tableau]. S'en préoccupe-t-on dans la formation initiale ? Non, la fée pédagogie s'étant une fois pour toute penchée sur le berceau des futurs enseignants, le don d'utiliser le tableau est désormais considéré comme inné ». Ainsi, tout comme l'enseignant n'est pas préparé à l'utilisation du tableau ou à la mise en place de sa relation pédagogique avec le groupe-classe, il n'est pas non plus formé à se mouvoir dans l'espace, à contrôler sa posture ou à produire des « gestes stratégiques ». Le « savoir-être dans la classe » et l'utilisation du corps et de l'espace semblent eux aussi être considérés comme innés, comme un don qu'il n'est pas nécessaire de développer du moins en formation initiale (en formation continue, il existe par exemple des ateliers du type « formation au sosie » ou « autoscopie » qui permettent de prendre conscience de l'image que l'on renvoie mais l'impact du geste sur les processus cognitifs de l'apprenant n'est pas pris en compte.)

De la même façon qu'il existe des différences dans la perception du geste pédagogique chez les apprenants, il y a une grande variabilité dans la production gestuelle entre les individus (amplitude, fréquence, iconicité du geste...) qui détermine le *profil gestuel* de chacun. Cette notion peut être rapprochée du « profil prosodique » développé par E. Guimbretière (2000, 297), lui-même composé de différents paramètres tels que « le débit, la vitesse d'articulation régulière ou irrégulière, rapide, lente ou normale, comportant ou non des accélérations ou des décélérations » ainsi que « les phénomènes de segmentation et de structuration de la chaîne sonore, illustrés principalement par les pauses-silences (arrêt de l'émission sonore) ou pauses remplies » et les faits d'accentuation.

Ainsi, notre objectif n'est pas d'imposer un guide pratique de la gestuelle de l'enseignant, ce qui nous semble illusoire et artificiel, mais de permettre aux futurs enseignants de conscientiser et d'optimiser leur propre gestuelle en l'adaptant au cadre communicatif spécifique de la classe de langue (interlocuteurs multiples, distance de communication, asymétrie dans la maîtrise de la langue véhiculaire).

Dans cette perspective et compte tenu de tout ce qui a été évoqué précédemment, on pourrait imaginer une intégration de la réflexion sur le geste dans la classe à la formation initiale des enseignants de langue. Au stade actuel de notre recherche, deux propositions nous semblent possible : soit créer un module spécifique autour de la thématique « Geste et enseignement/apprentissage » qui couvrirait les différents aspects et fonctions du geste, soit une intégration thématique et fonctionnelle de chaque facette du geste à une formation globale comme l'illustre le tableau ci-dessous.

| Types de gestes | <i>Gestes culturels</i> | <i>Gestes pédagogiques</i> | | |
|------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------|
| | | <i>Gestes de transmission</i> | <i>Gestes de gestion</i> | <i>Gestes d'évaluation</i> |
| Fonctions | Symboliques, à transmettre dans l'enseignement de la langue et de | Aider l'apprenant à comprendre, donner du sens | Gérer les activités et les interactions de classe | Corriger, encourager, évaluer. |

| | | | | |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| | sa culture. | | | |
| Place dans la formation | A intégrer dans la réflexion sur l'enseignement de la culture -cible | Créer un module de réflexion et d'analyse autour du geste en classe de langue | A intégrer dans le module de formation sur la gestion de la classe | A intégrer dans le module de formation sur l'évaluation. |

Quelle que soit l'option choisie, elle devra privilégier trois aspects essentiels : la conscientisation du profil gestuel, la réflexion sur l'impact du geste sur l'apprentissage et le travail d'adaptation de la gestuelle de l'individu à la gestuelle de l'enseignant.

CONCLUSION

Tout comme l'acteur ou l'homme politique, l'enseignant se trouve, de par son rôle dans la classe, dans une position à part. Face à un auditoire, il doit transmettre de multiples messages (informations sur la langue, consignes, évaluations) en adaptant, d'une part, sa gestuelle au niveau de l'amplitude afin qu'elle puisse être perçue par tous et, d'autre part, la forme de son geste afin d'en ôter toute ambiguïté pour en faciliter le traitement. Etre conscient de son profil gestuel permet de s'interroger sur sa pratique enseignante et sur son utilisation du corps et de l'espace. De ce point de vue, le geste de l'enseignant appartient à une pratique comportementale professionnelle au même titre qu'adapter sa voix à la situation de communication, savoir capter l'attention... Dans ce sens, nous rejoignons donc G. Calbris et L. Porcher qui soulignaient (1989 : 21-22), à propos des communicants efficaces, que « les gestes appropriés à un message [...] ne sont pas aléatoires [et qu'] il faut en acquérir la maîtrise au point qu'ils paraissent non appris, "spontanés" ». Travailler sur cet élément constitutif de l'acte d'enseignement nous apparaît donc fondamental en formation mais il convient également de s'interroger sur la façon dont les apprenants perçoivent le geste et structurent par rapport à lui leurs apprentissages. Ceci obligera l'enseignant à multiplier les supports et à intégrer cette réflexion/conscientisation dans sa pratique. Connaître l'impact du geste sur l'apprentissage permettra ainsi d'utiliser le geste à meilleur escient.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- ANTES (T. A.) (1996) « Kinesics : The Value of Gesture In Language and in the Language Classroom », *Foreign Language Annals*, 29, n°3, pp. 173-176.
- BARNETT (M. A.) (1983) « Replacing Teacher Talk with Gestures : Nonverbal communication in the Foreign Language Classroom », *Foreign Language Annals*, 16, n°3, pp. 439-448.
- BOURRON (Y.) et DENNEVILLE (J.) (1991) *Se voir en vidéo : pédagogie de l'autoscopie*, Paris, Les éditions d'organisation.
- CADET (L.) (2004a) « Le journal d'apprentissage : un objet textuel hétérogène », Adam (J.-M.), Grize (J.-B.) et Ali Bouacha (M.) (coords.), *Les textes et les discours : catégories descriptives*, Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, pp. 171-181.
- CADET (L.) (2004b) *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe*, DNR, université Paris 3-Sorbonne nouvelle.
- CALBRIS (G.) et MONTREDON (J.) (1986) *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris : Clé International.
- CALBRIS (G.) et PORCHER (L.) (1989) *Geste et communication*, Paris : Crédif/Didier-Hatier.
- CORRAZE (J.) (1983) *Les communications non-verbales*, Paris : PUF.
- COSNIER (J.) (1982) « Communications et langages gestuels », Cosnier (J.), Berrendonner (A.), Coulon (J.), Orechioni (C.), *Les voies du langage : Communications verbales gestuelles et animales*, Paris : Bordas.

- EKMAN (P.) et FRIESEN (W.V.) (1969) « The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding », *Semiotica* 1, The Hague : Mouton Publishers, pp. 49-97.
- GRANDCOLAS (B.) et VASSEUR (M.-Th.) (1999) *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*, SOCRATES/lingua action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGUA-LA.
- GUIMBRETIERE (E.) (dir.) (2000) *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au coeur du débat*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen, Paris : Editions du CNRS.
- GULLBERG (M.) (1998) *Gesture as a communication strategy in second language discourse*, Lund : Lund University Press.
- HAUGE (E.) (1998) « Gesture in the EFL class : an aid to communication or a source of confusion? », Killick (D.) et Parry (M.) (eds) *Cross-Cultural Capability - The Why, The Ways and The Means : New Theories and Methodologies in Language Education*, proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec 1997, pp. 271-280.
- LABOV (W.) (1970) « The study of language in its social context », *Studium generale* 23, pp. 30-87.
- LABOV (W.) (1972) *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press, traduction française (1977) *Sociolinguistique*, Paris : les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- LABOV (W.) (1973) « Some principles of linguistic methodology », *Language in Society*, n° 1, pp. 97-120.
- LAZARATON (A.) (2004) « Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry », *Language Learning* n° 54 : 1, pp. 79-117.
- LINARD (M.) (1980) « L'autoscopie par vidéo en formation ou l'image de soi au travail », *Éducation permanente*, n° 52, pp. 7-24.
- MARTINEZ (P.) (1994) « Interaction et formation d'enseignants : ce que dit le journal d'apprentissage », Pochard (J.-Ch.) (coord.), *Profils d'apprenants*, Actes du IX^{ème} colloque international *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Saint-Étienne, mai 1993, Publications de l'université de Saint-Étienne, pp. 47-55.
- PAVELIN (B.) (2002) *Le geste à la parole*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- PORQUIER (R.) et WAGNER (E.) (1984) « Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner », *Le français dans le Monde*, n° 185, pp. 84-92.
- PORQUIER (R.) (1994) « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n° 59, pp. 159-169.
- QUINN ALLEN (L.) (1995) « The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions », *The Modern Language Journal* n° 79, IV, pp. 521-529.
- SCHELLER (L.) (2001) « L'élaboration de l'expérience du travail. La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire », Clot (Y.), Prot (B.) et Werthe (C.) (dir.), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente*, n° 146, pp. 161-174.
- SIME (D.) (2001) « The use and perception of illustrators in the foreign language classroom », Cavé (C.), Guaitella (I.) et Santi (S.) (eds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, pp. 582-585, Paris : L'Harmattan.
- STAM (G.) (2002) « What gestures can tell us about second language acquisition » présenté à la conférence ISGS, *Gesture : The Living Medium*, université du Texas, Austin.
- TAGLIANTE (C.) (1994) *La classe de langue*, Paris : Clé-International.
- TELLIER (M.) (2004) « L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère », *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, IUFM Nord Pas-de-Calais, Arras, 24-26 Mars 2004. Sur Cédérom.
- TELLIER (M.) (2005) « L'utilisation des gestes en classe de langue : comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique? », Billières (M.), Gaillard (P.), Spanghero-Gaillard (N.) (eds), *Actes du Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog 2005*, Toulouse 26/28 Janvier 2005. Sur Cédérom.
- TELLIER (M.) (à paraître) « Les gestes du récit en langue étrangère : quel effet sur la compréhension ? », *Actes du Colloque international : Enjeux d'une sensibilisation très précoce (de 3 à 7-8 ans) aux langues étrangères en milieu Institutionnel*, Université de Nantes 3-5 juin 2004.
- TROCME-FABRE (H.) (1987) *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*, Paris : Les éditions d'organisation.

WYLIE (L.) (1977) *Beaux gestes : A guide to French Body Talk*, Cambridge/Mass.: The Undergraduate Press.